

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Klaus Meisel

Dr. Timm C. Feld

**Veränderungen gestalten –
Organisationsentwicklung
und -beratung in
Weiterbildungseinrichtungen**

Impressum

Autoren: Prof. Dr. Klaus Meisel, Dr. Timm C. Feld

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L

Auflage: 6. Auflage. Erstausgabe 2005

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Andreas Altvater, Franziska Buß-Vondrik

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2018

ISSN: 1862 - 2712

Oldenburg, April 2018

Prof. Dr. Klaus Meisel



Managementdirektor der Münchner Volkshochschule
und Honorarprofessor an der Philipps-Universität
Marburg.

Kontakt: klaus.meisel@mvhs.de

Dr. Timm C. Feld



Wissenschaftlicher Mitarbeiter mit einer Kooperationsstel-
le des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
– Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn und
dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-
Universität Marburg.

Kontakt: tim.feld@staff.uni-marburg.de

INHALTSVERZEICHNIS

1	VERÄNDERUNGSANFORDERUNGEN AN WEITERBILDUNGSORGANISATIONEN.....	14
1.1	Ständiger Veränderungsdruck.....	14
1.2	Weiterbildung zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung	15
1.3	Weiterbildung im System des Lebenslangen Lernens	18
1.4	Weiterbildung in kommunalen und regionalen Netzwerken.....	19
1.5	Weiterbildungsfinanzierung und Wirtschaftlichkeitsanforderungen	23
1.6	Weiterbildung im Spiegel der demografischen Entwicklung	26
1.7	Integrationsaufgabe „social inclusion“	28
1.8	Neue Lehr- und Lernkulturen und erweiterter Lernsupport	32
1.9	Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung.....	36
1.10	Welche relevanten Umfeldler sind für die weitere Organisationsentwicklung im Blick zu haben?	40
2	ORGANISATION.....	44
2.1	Was ist eine Organisation? - Erste Annäherung an den Begriff Organisation	44
2.2	Organisationstheorien	49
2.2.1	Klassische Ansätze	50
2.2.2	Verhaltenstheoretische Ansätze	51
2.2.3	Entscheidungstheoretische Ansätze.....	53
2.2.4	Systemtheoretische Ansätze	54
2.2.5	Ökonomische Ansätze	56
2.2.6	Situativer Ansatz	57
2.3	Merkmale einer Weiterbildungsorganisation	57
2.3.1	Organisationsprofil und -identität.....	59
2.3.2	(Organisations-)Strategie	59
2.3.3	(Organisations-)Kultur	63
2.3.4	(Organisations-)Strukturen	66
2.3.5	Ressourcen einer Organisation.....	76
2.3.6	Umwelteinflüsse.....	77
2.4	Entwicklungsschritte einer Organisation	78

3	GRUNDLAGEN DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG	83
3.1	Definitionseingrenzung	83
3.2	Der „systemische“ Ansatz der Organisationsentwicklung	86
3.3	Entstehung und Entfaltung des Konzepts der Organisationsentwicklung	91
3.3.1	Forschungsgeschichtlicher Ursprung	91
3.3.2	Erste praktische Anwendungen der Organisationsentwicklung	95
3.3.3	Weiterentwicklung der „klassischen“ Organisationsentwicklung	96
3.4	Ziele von Organisationsentwicklung	99
3.5	Anwendungsgebiete	100
3.6	Menschenbild der Organisationsentwicklung	102
3.7	Merkmale eines Organisationsentwicklungs-Prozesses	104
3.8	Vorgehensweise und Prozess der Organisationsentwicklung	106
3.9	Lehr-/Lernprozesse während eines Organisationsentwicklungs-Prozesses	108
3.10	Probleme und Grenzen der Organisationsentwicklung	111
3.11	Methoden der Organisationsentwicklung	112
4	ORGANISATIONSBERATUNG	117
4.1	Grundlagen der Beratung in der Weiterbildung	117
4.1.1	Theoriebezüge von Beratung	121
4.1.2	Geschichtliche Entwicklung von Beratung in der Weiterbildung	124
4.1.3	Beratungsformen in der Weiterbildung	126
4.2	Organisationsberatung in der Weiterbildung	130
4.2.1	Anlässe zur Organisationsberatung	130
4.2.2	Formen der Organisationsberatung	132
4.2.3	Konzeptionelle Elemente der (pädagogischer) Organisationsberatung	134
4.3	Fallbeschreibung: Beratung einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung	136
4.3.1	Die Struktur der Weiterbildungseinrichtung als Bedingung des Beratungshandelns	141

4.3.2	Die Kultur der Weiterbildungseinrichtung als Bedingung des Beratungshandelns	146
4.4	Anforderungsprofil an Berater	153
4.4.1	Elemente des Anforderungsprofils	154
4.4.2	„Feldkompetenz“ als Element des Anforderungsprofils	157
5	GLOSSAR	162
6	LITERATURVERZEICHNIS	165

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Anbietertypen gemäß "Anbieterforschung" in Prozent	16
Abb. 2:	Nachgefragte Anbieter in Deutschland gemäß BSW IX.....	17
Abb. 3:	Synopse Organisationsziele und Intention der Dokumente	18
Abb. 4:	Beispiel für die Organisationsstruktur eines Netzwerks für Lebenslanges Lernen	21
Abb. 5:	Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung: direkte Ausgaben für ausgewählte Eckjahre	23
Abb. 6:	Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung: direkte Ausgaben (in Mrd. Euro) und Anteil am BIP	24
Abb. 7:	Ausgaben der BA für berufliche Weiterbildung.....	24
Abb. 8:	Entwicklung der Einnahmen der Volkshochschulen	25
Abb. 9:	Weiterbildungsteilnahme nach Alter	26
Abb. 10:	Die doppelte Weiterbildungsschere	29
Abb. 11:	Differenzierung nach Bezugspunkten der Selbststeuerung	33
Abb. 12:	Leistungen der Institution beim "selbstbestimmten Lernen"	34
Abb. 13:	Grundtypen (mediengestützter) Lehr-Lernformen	34
Abb. 14:	Modell der "Lernerorientierten Qualitätstestierung"	37
Abb. 15:	Qualitätskreislauf einer "lernenden Organisation"	38
Abb. 16:	Gründe für die Existenz von Organisationen	46
Abb. 17:	Organisationstheoretische Ansätze	50
Abb. 18:	Grundbegriffe der Systemtheorie.....	54
Abb. 19:	Systemische Schlüsselbegriffe	55
Abb. 20:	Mechanistisches und systemisches Weltbild	56
Abb. 21:	Merkmalskategorien einer Weiterbildungseinrichtung	58
Abb. 22:	Die drei Ebenen der Unternehmenskultur nach Schein	64
Abb. 23:	Einliniensystem einer Weiterbildungseinrichtung.....	67
Abb. 24:	Mehrliniensystem einer Bildungseinrichtung	68
Abb. 25:	Stabliniensystem einer Weiterbildungseinrichtung.....	68
Abb. 26:	Vor- und Nachteile verschiedener Leitungssysteme	69
Abb. 27:	Matrix-Organisation.....	70
Abb. 28:	Netzwerk-Organisation einer Weiterbildungseinrichtung.....	72

Abb. 29:	Rechtsformen von Weiterbildungseinrichtungen	75
Abb. 30:	Rechtsformen von Volkshochschulen	76
Abb. 31:	Einflussfaktoren auf Weiterbildungsorganisationen.....	78
Abb. 32:	Organisationale Lebenslaufmodell von Lievegoed	79
Abb. 33:	Entwicklungsphasen von Organisationen	80
Abb. 34:	Die meistgenannten Begriffe aus 50 OE-Definitionen.....	85
Abb. 35:	Systemische Sichtweise auf Veränderungen.....	87
Abb. 36:	Merkmale sozialer Systeme	89
Abb. 37:	Ziele der "klassischen" Organisationsentwicklung.....	99
Abb. 38:	Exemplarisches Phasenmodell eines Organisationsentwicklungs-Prozesses	107
Abb. 39:	"Ganzheitliches Lernen" in der Organisationsentwicklung.....	109
Abb. 40:	Entwicklung als Schleifen-Prozess zwischen Arbeits- und Reflexionsphase	110
Abb. 41:	Lernergebnisse durch Organisationsentwicklung.....	110
Abb. 42:	Methodenspektrum der Organisationsentwicklung.....	112
Abb. 43:	Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung	117
Abb. 44:	Definitionen von Beratung.....	118
Abb. 45:	Das Berater-Klienten-System.....	119
Abb. 46:	Schnittstellen von Beratung und Psychotherapie.....	121
Abb. 47:	Auswahl verschiedener Theoriebezüge von Beratung.....	122
Abb. 48:	Überblick über die Phasen der Entwicklung von Beratung in der EB/AJB	126
Abb. 49:	Systemisches Kontextmodell von Beratung	127
Abb. 50:	Beratung in der Weiterbildung	128
Abb. 51:	Beratungsformen und didaktische Handlungsebenen in der EB/AJB.....	129
Abb. 52:	Auswahl und Beratungsanlässe in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsbereichen.....	130
Abb. 53:	Organisationsbezogene Beratungsformen.....	134
Abb. 54:	Erfolgsfaktoren der systemischen Beratung	154

EINLEITUNG

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

„Organisationsentwicklung und Organisationsberatung“ lautet der Titel des vorliegenden Studienmaterials. Diejenigen, die in Weiterbildungseinrichtungen arbeiten, werden wahrscheinlich eine Vorahnung von dem haben, was inhaltlich thematisiert wird. Die erhebliche Dynamik und die in den letzten Jahren – auch im Kontext der bildungspolitischen Debatten zum Stellenwert des lebenslangen Lernens – sich gravierend verändernden Bedingungen und relevanten Umwelten im Feld der Weiterbildung führten auch in den Weiterbildungseinrichtungen zu der Erkenntnis (wie sie auch in anderen Branchen – zum Teil auch leidvoll – erfahren wurde): Es muss Abschied genommen werden von dem Mythos mit der Entwicklung der Organisation abgeschlossen zu haben. Was einmal jahrzehntelang durch eine relative Stabilität gekennzeichnet war, unterliegt heute einer erheblichen Veränderungsdynamik: Die Organisationen (Einrichtungen) der Weiterbildung wandeln sich. Alle Bildungssektoren (die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung, die Schule, die Einrichtungen der außerschulisch-politischen Bildung, die Berufsausbildungsstätten, die Hochschulen) stehen unter Veränderungsdruck. Da die Weiterbildung im Vergleich zu den anderen Bildungssektoren am wenigsten staatlich geregelt und geordnet ist, ist sie von dem Veränderungsdruck auch in besonderem Ausmaß betroffen.

Im Unterschied zu den anderen Bildungssektoren existieren in der Weiterbildung keine „Bildungsmonopole“. Die Forderung aus den 1960er- und 1970er-Jahren, nämlich die Weiterbildung in Deutschland zur vierten Säule des Bildungssystems auszubauen, wurde nicht realisiert. Einzig die bundesweit flächendeckend tätigen Volkshochschulen erfüllen mit mehr oder weniger großer Unterstützung der Bundesländer und der kommunalen Gebietskörperschaften eine „Grundversorgung an Weiterbildung“. Ansonsten hat sich in der Weiterbildung eine Struktur entwickelt, die viele Ähnlichkeiten mit dem öffentlichen Rundfunk- und Fernsehsystem aufweist. So hat sich neben den öffentlich geförderten Einrichtungen ein differenzierter Markt an privaten, an gemeinnützigen und an weltanschaulich gebundenen Anbietern entwickelt. Den zunehmenden Marktbedingungen müssen sich dann auch die öffentlich geförderten Einrichtungen stellen. Bei wachsender Konkurrenz konnten bis vor wenigen Jahren im Grunde genommen alle Trägerbereiche steigende Akzeptanz vermelden. Der EDV-Angebotsbereich boomte genauso wie die Angebote im Bereich der Fremdsprachen oder in der Gesundheitsbildung. Insbesondere die berufliche Weiterbildung, sowohl als integrierter Teil der betrieblichen Personalentwicklung als auch die von der Solidargemeinschaft der Versicherten finanzierte berufliche Aus- und Fortbildung der Arbeitsverwaltung, expandierte bis vor kurzer Zeit erheblich.

Die in den letzten Jahren u. a. aufgrund von Kürzungen in der öffentlichen Förderung zu verzeichnende Stagnierung (oder nur geringe Steigerung) der Weiterbildungsquote in Deutschland kann als Hinweis dafür begriffen werden, dass die Kennzeichnung des Weiterbildungssystems als „Weiterbildungsmarkt“ im Grunde genommen nur eingeschränkt zutrifft. Es gibt einen in der Regel kommunal

verantworteten und staatlich geförderten Bereich der allgemeinen Weiterbildung. Auch sogenannte „freie Träger“ (wie die kirchlichen Einrichtungen oder Einrichtungen der politischen Weiterbildung) erhalten als staatlich anerkannte Einrichtungen Zuschüsse, die es noch erlauben, bei der Preisgestaltung die Frage der Zugänglichkeit zu berücksichtigen. Im Bereich der durch die Arbeitsverwaltung geförderten beruflichen Weiterbildung mussten die Einrichtungen in der Vergangenheit weniger um die Gunst der Teilnehmenden, sondern eher um den Zuspruch der Arbeitsverwaltung miteinander konkurrieren. Auch die betriebliche Weiterbildung findet kaum unter realen Marktbedingungen – also einem Tauschverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage – statt. Die Kernbelegschaften kommen eher in den Genuss der Weiterbildung. Obere Hierarchieebenen werden eher gefördert als untere, Männer werden wesentlich häufiger gefördert als Frauen. Hier geschieht die Beteiligung weniger unter Marktprinzipien, der Zugang ist eher durch Selektions- und Gratifikationskriterien geregelt. Gleichwohl: auch unter den Bedingungen des in sich „gespaltenen Weiterbildungsmarktes“ (Friebel 1993) gibt es immer größere Segmente, in denen – begleitet von weiterbildungspolitischen Deregulierungsstrategien – die Organisationen miteinander konkurrieren. Die öffentlichen Einrichtungen erhalten weniger Zuschüsse, die Arbeitsverwaltung experimentiert(e) mit nachfragegestützter Weiterbildungsförderung (Bildungsgutscheine), die betriebliche Weiterbildung öffnete sich aus Kostengründen vielerorts für externe Teilnehmende, und außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen versuchen aus Wirtschaftlichkeitsgründen stärker das intensiv umworbene Segment der Weiterbildung für Betriebe zu besetzen.

Die veränderten ordnungspolitischen Bedingungen für Weiterbildungsorganisationen lassen sich gut am Beispiel des Qualitätsnachweises von Weiterbildungseinrichtungen illustrieren. Früher war es für die Einrichtungen wichtig, dass sie die staatliche Anerkennung in ihrem Programm dokumentieren konnten. Heute lesen wir auf vielen Programmen, dass es sich um eine „Microsoft-anerkannte Weiterbildungseinrichtung“ handelt. Einrichtungen, die zukünftig noch an der stark reduzierten Finanzierung der beruflichen Weiterbildung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit partizipieren wollen, müssen sich extern zertifizieren lassen. Daran wird deutlich: An der Schnittstelle zwischen Markt und Staat vollziehen sich erhebliche Verschiebungen, die nicht ohne Konsequenzen für die strategische Ausrichtung, das Leitbild und das Programmprofil der Einrichtungen sein können.

Die Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen stellen sich teilweise paradox dar. So sollen sich beispielsweise öffentliche Einrichtungen besonders um die Bildungsfernen kümmern, gleichzeitig aber eine wesentlich höhere Eigenfinanzierung erreichen. Weil es nur noch sehr eingeschränkt Bestandsgarantien für Weiterbildungsorganisationen gibt, haben die Weiterbildungsmanager/innen eine wesentlich höhere Verantwortung als früher. Konnte man früher davon ausgehen, dass eventuell auftretende Defizite von der öffentlichen Hand gedeckt werden, dann sind heute Arbeitsplätze, wenn nicht gar die Existenz von Einrichtungen gefährdet. Dass sich Weiterbildungseinrichtungen nachfrageorientiert verhalten müssen, ist im Prinzip nichts Neues. Auch wenn man vom Paradigmenwechsel von der „Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung“ spricht, beinhaltet eine erwachsenenpädagogisch

professionelle Planung von Angebot natürlich immer auch eine Nachfrageorientierung. Aber Bildungsangebote zielen nicht nur auf Befriedigung einer vorhandenen Nachfrage, sondern erfüllen auch gesellschaftliche Funktionen. Bildungsbedürfnisse wollen also auch erschlossen werden. Unter verschärften Bedingungen der Minderung des öffentlichen Zuschusses werden heute aber weiterbildungspolitische Aufgaben (z. B. die Versorgung mit Weiterbildung ausgegrenzter Bevölkerungsschichten) in die Weiterbildungseinrichtungen hineindelegiert. Hier müssen dann teilweise Überschüsse aus Angebotsbereichen erwirtschaftet werden, die notwendig sind, um eine Grundversorgung an Weiterbildung für alle anbieten zu können. Damit ist indirekt auf das zentrale Spannungsfeld hingewiesen, in dem sich die Weiterbildungseinrichtungen entwickeln: Das Management muss sich mindestens an zwei Referenzsystemen orientieren, die tendenziell anderen immanenten Handlungslogiken folgen und nicht immer zueinander passen. Die Einrichtungen verkaufen keine Konsumgüter, sie produzieren keine üblichen Produkte. Es sind Einrichtungen, die den Zugang zur Bildung ermöglichen. Sie entsprechen nicht nur ökonomisch begründeten Qualifikationsanforderungen, sondern auch individuellen Orientierungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Belangen.

Während sich die professionellen Anstrengungen in den letzten Jahrzehnten eher auf die pädagogische und didaktische Ebene konzentrierten, rückt heute die organisationale Seite der Arbeit in den Mittelpunkt. Schäffter spricht in diesem Zusammenhang von der „organisationalen Wende“ in der Weiterbildung (Schäffter 2003, S. 59). Sich mit Fragen der organisatorischen Gestaltung der Weiterbildungsarbeit zu beschäftigen, galt früher fast schon als anti-aufklärerisch. Heute müssen die Einrichtungen identitätsfördernde Leitbilder formulieren, ihr spezifisches Profil in der Öffentlichkeit kommunizieren, die Schlüsselprozesse rational gestalten, ein Controllingssystem entwickeln und anwenden, sich kundenorientiert verhalten und ihr Angebot kommunizieren. Die Organisationen befinden sich unübersehbar in einem erheblichen Entwicklungsprozess. Natürlich haben sich Organisationen schon immer entwickelt – irgendwie. Um sich auf die heute relativ schnell verändernden Umwelten entsprechend einstellen zu können, die Abläufe und Strukturen aufgabenangemessen und die Organisation als Ganzes flexibel und „lernfähig“ ausgestalten zu können, betreiben viele Einrichtungen nun bewusst intendierte und systematische Organisationsentwicklungsprozesse. Diese basieren auf einer systematischen Selbstevaluation und gehen von einer Beteiligung aller Mitarbeitenden bei Problemdefinition und -veränderung aus. Solche Prozesse werden zur Systementlastung häufig extern beraten und moderiert.

Die Themen Organisationsentwicklung und Organisationsberatung stellen sich für Weiterbildner stets in einer doppelten Perspektive. Zum einen benötigen professionelle Weiterbildungsmanager sowohl ein entsprechendes theoretisches Kontextwissen als auch zugehörige Feldkompetenzen, um die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung verantwortungsvoll betreiben zu können. Zum anderen öffnet sich im Bereich der Organisationsentwicklung und -beratung auch ein potenzielles Beschäftigungsfeld für professionelle Weiterbildner. Hierfür reichen die in diesem Studienmaterial vermittelten Wissensbestände allerdings nicht aus. Darauf sei an dieser Stelle bereits ausdrücklich hingewiesen.

Nach der Lektüre dieses Studienmaterials werden Sie:

- eine Einsicht in die Notwendigkeit von systematischer Entwicklung der Weiterbildungsorganisationen aufgrund sich verändernder Umwelten erlangen,
- den Ansatz der Organisationsentwicklung in seinen theoretischen Ableitungen kennen und verstehen sowie dessen praxiswirksame Potenziale und Grenzen einschätzen können,
- eine begleitende Organisationsberatung als professionell angemessene Supportstruktur konzeptionell und praktisch beurteilen können.

Der vorliegende Text baut sich arbeitsschrittig in vier Kapiteln auf:

Im *ersten Kapitel* werden die zentralen Veränderungen im Umfeld der Weiterbildung aus unterschiedlichen Perspektiven als Herausforderungen an die Organisationsentwicklung in der Weiterbildung beschrieben.

Im *zweiten Kapitel* wird sowohl theoretisches als auch praktisch-relevantes Kontextwissen aufbereitet. Dabei geht es zum einen um den Organisationsbegriff und einen Überblick über die bedeutendsten Organisationstheorien. Zum anderen geht es um praxisrelevante Fragen wie die geeignete Rechtsform oder die innere Struktur einer Weiterbildungseinrichtung.

Das *dritte Kapitel* konzentriert sich auf das Thema der Organisationsentwicklung. Der Begriff wird theoretisch und historisch eingeordnet, der konzeptionelle Ansatz erläutert. Organisationsentwicklung wird in den Zusammenhang der Lernenden Organisation gestellt.

Im *vierten Kapitel* geht es dann abschließend um die Organisationsberatung. Dieses Teilthema wird ebenfalls in den disziplinären Kontext eingebettet. Beratungsprinzipien werden erläutert. Das Konzept der pädagogischen Organisationsberatung wird beschrieben. Anhand eines dokumentierten und wissenschaftlich ausgewerteten praktischen Falls von Organisationsberatungen können Reichweite, Potenziale und Schwierigkeiten reflektiert werden (an dieser Stelle ein Dank an Karin Dollhausen, die der Verwendung des Fallbeispiels zustimmte). Zudem werden im vierten Kapitel Kompetenzanforderungen an Organisationsberater definiert.

Wir illustrieren Problemstellungen oder Veränderungsherausforderungen häufig an Beispielen aus der öffentlichen Weiterbildung, weil wir dazu quasi berufsbio-graphisch bedingt besondere Bezüge haben. Auch wenn wir aufgrund unserer Einblicke in andere Bildungsbereiche von vergleichbaren Spannungsfeldern wissen, können die Beschreibungen nur als Beispiele für Veränderungen oder Herausforderungen an Bildungsorganisationen dienen.

Ramin Siegmund gilt der Dank für die Durchsicht des Manuskripts. Zuletzt sei noch angemerkt, dass folgend – aus Gründen der Lesbarkeit – zumeist die männliche Wortform verwendet wird; diese soll aber geschlechtsneutral verstanden werden.

Klaus Meisel / Timm C. Feld

München und Marburg, im März 2012

KAPITEL 1: VERÄNDERUNGSANFORDERUNGEN AN WEITERBILDUNGSORGANISATIONEN

Nach der Bearbeitung dieses Kapitels sollten Sie in der Lage sein

- konkrete Veränderungsanforderungen an Weiterbildungsorganisationen zu benennen und einzuschätzen,
- die Veränderungen der relevanten Umwelten als Voraussetzung für die Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen zu begreifen,
- sich Zugänge zu zukünftig relevanten veränderten Umwelten zu verschaffen.

1 VERÄNDERUNGSANFORDERUNGEN AN WEITERBILDUNGSORGANISATIONEN

Die Weiterbildungsorganisationen sind derzeit einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt. Die finanziellen Bedingungen verändern sich, Gesetze werden umgestaltet, die Anforderungen seitens der Weiterbildungsinteressierten differenzieren sich entsprechend Adressaten- und Milieugruppen (vgl. Barz/Tippelt 2004, 2007; Tippelt u. a. 2008) aus, die demografische Entwicklung spiegelt sich als Anforderung an Service- und Programmplanung (vgl. Tippelt u. a. 2009), die mediale Entwicklung beeinflusst Lernorganisationsformen, neue lerntheoretische Einsichten führen zur Gestaltung neuer Lernarrangements, unter ausgeprägten Konkurrenzbedingungen einerseits und neuen bildungspolitischen Strategien zum Ausbau eines Systems des lebenslangen Lernens andererseits (vgl. Meisel 2009) stellen sich Kooperationsanforderungen (vgl. Feld 2011) neu. Die Einrichtungen müssen zudem ihre Organisation sowie deren Professionalität und Qualität (vgl. Seitter 2009) ständig weiterentwickeln.

Die Weiterbildung unterlag zwar schon immer Veränderungen, da sie sich stark an den sich verändernden Lerninteressen in der Gesellschaft zu orientieren hatte. Die Summe der derzeitigen Veränderungsanforderungen führen aber dazu, dass viele Einrichtungen immer wieder neu ihre strategische Ausrichtung überdenken und eine systematische Organisationsentwicklung betreiben (müssen). Veränderung und Organisationsentwicklung werden zum Normalfall. Das folgende Kapitel will einen ersten, sicherlich unvollständigen Einblick in die relevanten Umwelten der Weiterbildungsorganisationen geben und den Veränderungsdruck konkretisieren. Um die Trends und Herausforderungen anschaulich darstellen zu können, werden die Kontexte am Beispiel der Entwicklungen im Volkshochschulsystem bzw. deren Auswirkungen auf die Volkshochschulen dargestellt.

1.1 Ständiger Veränderungsdruck

Im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungsdynamik hat sich auch das ökonomische, rechtliche und soziale Umfeld der Bildungseinrichtungen grundlegend verändert; es übt auf die Bildungsorganisationen einen *kontinuierlichen Veränderungsbedarf* aus. Dabei handelt es sich nicht durchgängig um klare, eindeutige Wegemarken. Vielmehr sind die Einrichtungen des Öfteren auch mit ungleichzeitigen, paradoxen Anforderungen konfrontiert. Die öffentliche Weiterbildung transportiert gesellschaftliche Modernisierung nicht nur als Lernthema, sie wird auch selbst zum Gegenstand der Modernisierung (vgl. Kade 1997). Einerseits soll die Weiterbildung die gesellschaftliche Modernisierung durch Kompetenzvermittlung selbst vorantreiben. Andererseits soll sie sich speziell um bildungsferne und –benachteiligte Gruppen kümmern und die soziale Reintegration marginalisierter Gruppen fördern, also auch die Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung abfedern. Gleichzeitig sollen die Einrichtungen immer kostendeckender arbeiten. Die Weiterbildung soll gesellschaftlicher Desintegration entgegenwirken, aber zugleich

unterschiedlichen Lernmilieus mit adäquaten Lernarrangements (vgl. Barz/Tippelt 2004, 2007; Tippelt u. a. 2008) gerecht werden. Die Einrichtungen müssen sich unter ausgeprägteren Marktbedingungen als moderne Dienstleistungsbetriebe mit entsprechenden Controllinginstrumenten (vgl. Friedrich/Meisel/Schuldt 2005) profilieren und mit anderen Einrichtungen um die Gunst individueller wie institutioneller Kunden konkurrieren. Gleichzeitig sollen sie in kommunalen und regionalen Netzwerken kooperieren, um gemeinsame Bildungsdienstleistungen anzubieten und für die Lernenden Übergänge zu ermöglichen. Sie erweitern entsprechend lokaler Bedarfe ihre Bildungsdienstleistungen über die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Weiterbildung soll kritisch sein und aufklärerisch wirken. Gleichzeitig muss sie aber auch renditeträchtige Geschäftsfelder bedienen und unter den Marktbedingungen ein professionelles Weiterbildungsmarketing erbringen. Weiterbildung soll kontinuierlich ihre Qualität steigern, dabei aber für den Staat ständig die Kosten reduzieren (vgl. Zech 1997).

Will eine Weiterbildungseinrichtung sich zukunftsfähig weiterentwickeln, dann hat sie die ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf die Auswirkungen auf die eigene Organisation und deren Angebot zu beobachten und zu analysieren. Grob gesehen lassen sich derzeit folgende zentrale Einflussfaktoren ausmachen:

- Weiterbildung zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung,
- Weiterbildung im System des lebenslangen Lernens,
- Weiterbildung in kommunalen und regionalen Netzwerken,
- Weiterbildungsfinanzierung und Wirtschaftlichkeitsanforderungen,
- Weiterbildung im Spiegel der demografischen Entwicklung,
- Weiterbildung und „social inclusion“,
- Neue Lehr- und Lernkulturen und erweiterter Lernsupport der Weiterbildung,
- Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung.

1.2 Weiterbildung zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung

Noch vor zwei Jahrzehnten hat der Deutsche Städtetag (1986, S. 55ff.) dargelegt, dass die Volkshochschule in einem Gesamtsystem der Erwachsenenbildung, das durch Koordinierung und Kooperation zwischen den verschiedenen Trägern zu entwickeln ist, das geistige, pädagogische und organisatorische Zentrum der Weiterbildung bleiben muss. Die öffentliche Weiterbildung wurde gleichwohl – entgegen zahlreicher weiterbildungspolitischen programmatischen Forderungen – nie zur „vierten Säule des Weiterbildungssystems“ ausgebaut. Eher entstand ein Ordnungsmodell der „Staatssubsidarität“ (Reutter 1996, S. 158), in dem sich ein plurales Nebeneinander unterschiedlicher Anbieter in öffentlicher, freier oder privater Trägerschaft, das oft mit der Metapher „Weiterbildungslandschaft“ beschrieben wird, entwickelte.

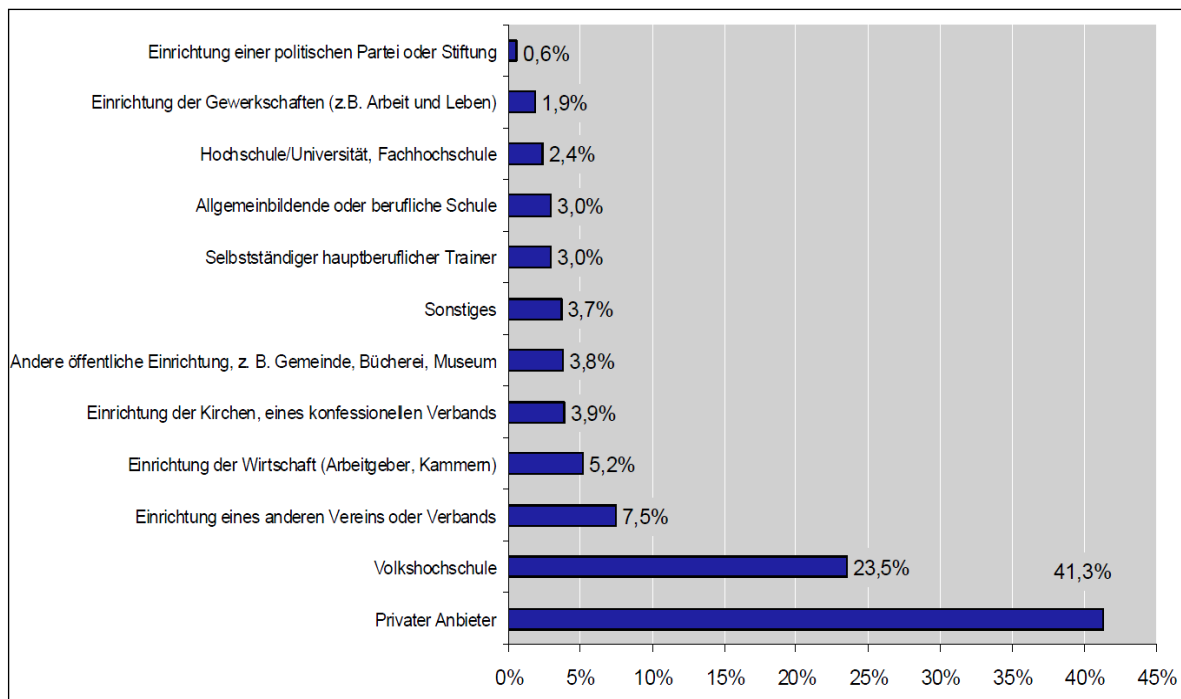


Abbildung 1: Anbietertypen gemäß „Anbieterforschung“ in Prozent (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 27; zitiert nach DIE-Trendanalyse 2010, S. 47)

Ein aktueller Trendbericht zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (vgl. BMBF 2011, S. 5) bestätigt trotz eines Rückgangs des betrieblichen Sektors diesen als größten Sektor der Weiterbildung. Die Volkshochschulen bleiben die stärksten Anbieter der öffentlichen allgemeinen Weiterbildung. In einer aktuellen Erklärung der kommunalen Spitzenverbände und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wird der Stellenwert der Volkshochschulen in der kommunalen Selbstverwaltung mit Bezug auf Artikel 28 des Grundgesetzes als „Institution der kommunalen Daseinsvorsorge“ für die Sicherung einer Grundversorgung an Weiterbildung für alle Bürgerinnen und Bürger gesehen.

„Mit ihren Volkshochschulen verfügen die Kommunen über ein eigenes Steuerungsinstrument im bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Bereich. Ziel der Steuerung ist ein bedarfsgerechtes, zukunftsfähiges, niederschwelliges und bezahlbares Angebot an Weiterbildung, das die Bürgerinnen und Bürger darin unterstützt, ihre Arbeits- und Lebenswelt erfolgreich zu gestalten“ (Deutscher Städtetag u. a. 2011, S. 1-2).

Die Volkshochschulen selbst verstehen sich in einem vom Deutschen Volkshochschul-Verband im Jahr 2011 verabschiedeten Selbstverständnis einerseits als kommunales Weiterbildungszentrum, das für alle Menschen offen ist (vgl. DVV 2011, S. 14). Gleichzeitig schätzen sie ihre Ausstattung als bestandsgefährdend ein: „Aufgrund der stetigen Senkung der öffentlichen Zuschüsse besteht jedoch die große Gefahr, dass Volkshochschulen an den Rand der Handlungsfähigkeit gedrängt werden oder nicht mehr als öffentliche, gemeinwohlorientierte Weiterbildungseinrichtung erkennbar sein können“ (ebd., S. 24).

Mittlerweile sprechen die zuständigen politischen Entscheidungsträger nur noch von einer „*öffentlichen Mitverantwortung*“ (vgl. KMK 1996). In vielen Regionen – speziell auch in den neuen Bundesländern – haben sich komplexe Marktstrukturen der unterschiedlichsten öffentlichen und privaten Träger in der allgemeinen und beruflichen Bildung entwickelt. In Großstädten existieren Hunderte solcher Anbieter (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 24). Diese Entwicklung kann als „*duales System der Weiterbildungsmärkte*“ gekennzeichnet werden (Rohlmann 1997, S. 65), in dem – analog im Bereich des öffentlich-rechtlichen Rundfunks – öffentliche Einrichtungen nur noch für Aufgaben der Grundversorgung zuständig sind und darüber hinaus ein expandierender Markt der privaten Einrichtungen besteht. Die Benutzung des Plurals der Weiterbildungsmärkte signalisiert, dass sich dieser Markt nach den Kriterien von Zugänglichkeit und Finanzierung und nach den Kriterien von Bildungszielen und -inhalten weiter ausdifferenziert.

Im Hinblick auf Teilnahmefälle ergeben sich sehr unterschiedliche Bedeutungsgrade der einzelnen Trägergruppen:

Träger	Anteilswerte an den Teilnahmefällen in Prozent				
	1991	1994	1997	2000	2003
Arbeitgeber/Betriebe	25	28	27	33	30
Volkshochschule	14	16	17	13	14
Private Institute	12	9	11	10	11
Kammer	3	4	6	6	5
Verbände (nicht Berufsverbände)	5	4	5	4	4
Berufsverband	5	3	4	4	4
(Fach-)Hochschule	4	4	4	4	2
Kirchliche Stellen	5	5	4	3	4
Akademie	4	4	3	3	4
Nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände	3	3	4	2 ¹⁾	3
Arbeitgeberverband ¹⁾	2	1	1	2	1
Gewerkschaft ¹⁾	2	2	1	1	2
Berufsgenossenschaften	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ²⁾	1 ²⁾	2 ¹⁾
Partei	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ¹⁾	1 ²⁾	1 ²⁾
Fernlehrinstitut ²⁾	1	1	1	1	1
Fachschulen ²⁾	1	1	0	0	1
Sonstige (z. B. Urania, Krankenkasse usw.)	10	12	7	5	8
Keine Angabe	1	0	2	6	4
Summe	99	99	99	99	101
¹⁾ Basis					
²⁾ weniger als 40 Fälle					

Abbildung 2: Nachgefragte Anbieter in Deutschland gemäß BSW IX (Kuwan u. a. 2006, S. 284; zitiert nach DIE-Trendanalyse 2010, S. 48)

1.3 Weiterbildung im System des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen wird sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Weiterbildungspolitik national wie international spätestens seit der „Entschulung der Gesellschaft“ von Ivan Illich (1970) immer wieder diskutiert und gefordert. In der internationalen Diskussion lassen sich dabei unterschiedliche Akzente feststellen. Während EU-Instanzen und UNESCO in der Vergangenheit damit pointiert demokratiestützende und humane Ziele realisieren wollten, wird in den OECD-Stellungnahmen die Bedeutung des Lebenslangen Lernens für das wirtschaftliche Wachstum betont, die soziale Dimension aber nicht ignoriert.

	Generelle Organisationsziele	Zielvorstellungen, die in den Dokumenten mit der Umsetzung des lebenslangen Lernens verbunden werden
Fundamentals des Europarates	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Menschenrechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Chancengleichheit • „Ganzheitlichkeit“
Weißbuch der EU	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel von einer rein ökonomischen zu einer politischen, ökonomischen und kulturellen Organisation • Globale Wettbewerbsfähigkeit Europas 	<ul style="list-style-type: none"> • Europäische Identität • Beschäftigungsfähigkeit
Faure-Report der UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Kooperation in den Bereichen Erziehung und Kultur • Friedenssicherung • Humanität 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Delors-Report der UNESCO		<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Recurrent Education der OECD	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftliches Wachstum, hohe Beschäftigungsraten und finanzielle Stabilität in den Mitgliedsländern • Allgemeiner Wohlstand 	<ul style="list-style-type: none"> • Weitgehend auf den Erziehungsbereich beschränkt • Keine Verlängerung sozialer Ungleichheit
Lifelong learning for All der OECD		<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Zusammenhalt • Persönlichkeitsentwicklung • Wirtschaftliches Wachstum

Abbildung 3: Synopse Organisationsziele und Intention der Dokumente (Kraus 2001, S. 111)

Dementsprechend verweisen die am erziehungswissenschaftlichen Diskurs beteiligten Akteure auf unterschiedlich akzentuierte Bedeutungsinhalte. Vertreter der beruflichen Bildung betonen die neue Chance für das Lebenslange Lernen unter beruflicher und betrieblicher Perspektive (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000, S. 20), während allgemeine Weiterbildungler stärker die Möglichkeiten zum *Lernen im Lebenslauf* sehen (vgl. z. B. Kade/Seitter 1997).

In einem EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) wird die Ambivalenz deutlich:

„Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als Ganzes, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen. Die veränderte Konnotation verweist freilich auf einen inneren Widerspruch: Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch ‚gerahmt‘. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biografische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. *Lebenslanges Lernen* ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (Alheit/Dausien 2010, S. 714, mit Verweis auf Field 2000, S. 133ff.; Kursivsetzung im Orig.).

In der Vergangenheit hatte die These zur Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens stets als bedeutsamer Legitimationshintergrund für die öffentliche und organisierte Weiterbildung gedient. Dieses Argumentationsmuster lässt sich heute nicht mehr unverändert fortsetzen. Lebenslanges Lernen findet nicht mehr nur durch organisierte Weiterbildung statt, sondern in allen Lebensbereichen und Lebensabschnitten. Deutlich wird der Wegfall des Monopolanspruchs der Weiterbildung auf das Lebenslange Lernen durch die vorgenommene Definition der Bund und Länder Kommission „Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004):

„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes. Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK 2004, S. 13)

Was bedeutet dieser Perspektivwechsel von der Weiterbildung zum System des Lebenslangen Lernens konkret für die öffentliche Weiterbildung der Volkshochschulen? Ein Blick in die historische Entwicklung des Volkshochschul-Bildungsangebots zeigt – im Gegensatz zu vielen anderen Bildungsbereichen – ein Höchstmaß an Flexibilität und Wandlungsfähigkeit. Der ständige Wandel ist geradezu eine Konstitutionsbedingung der Volkshochschule (vgl. Schäffter 2004, S. 54; Feld 2007). Einerseits ist es das eigenständige vielfältige Lernangebot, das die Volkshochschulen als Partner im Lebenslangen Lernen so interessant macht (vgl. DVV 2011, S. 28-44), andererseits ist es ein Selbstverständnis, das Bildung auch als Dienstleistung gegenüber dem kommunalen Gemeinwesen begreift (vgl. Kil/ Schlutz 2006). Sie leisten vielerorts nicht nur mit ihren Aktivitäten zur Bildungsinformation und Bildungsberatung einen auch trägerübergreifenden Support für die Bildungsinteressierten (vgl. z. B. Strobel/Tippelt 2009). Für die Organisationsentwicklung bedeutet dies einerseits, dass sich die Einrichtungen in ihren Kernkompetenzen der professionellen Weiterbildung schärfen müssen, andererseits sich gegenüber weiteren Partnern in den entstehenden Systemen des Lebenslangen Lernens öffnen müssen.

1.4 Weiterbildung in kommunalen und regionalen Netzwerken

Die besondere Organisationsstruktur der Weiterbildungsorganisation, in der eine relativ geringe Anzahl von hauptberuflichen pädagogischen Bildungsmanagern mit einer hohen Anzahl von freiberuflichen Mitarbeitenden (vgl. DVV 2011, S. 22) das vielfältige Angebot auf hohem inhaltlichem und pädagogischem Niveau ermöglicht,

zeichnet die Volkshochschule als bevorzugten Partner in einem kommunalen bzw. regionalen Netzwerk des Lebenslangen Lernens (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009) aus. Allein durch die zahlreichen freiberuflichen Mitarbeitenden sind die Volkshochschulen in der Regel mit allen relevanten lokalen Akteuren aus Bildung, Qualifizierung und Kultur eng verknüpft. Derzeit lassen sich grob zwei unterschiedliche Vernetzungstendenzen unterscheiden (vgl. Meisel 2006, S. 136-138):

- a) Mit den Programmen der „Lernenden Regionen“ und „Lernen vor Ort“ (vgl. BMBF 2012) ist eine Vernetzung zwischen Weiterbildungsorganisationen und anderen Bildungsakteuren beabsichtigt. Der Ansatz ist eng verknüpft mit der Regionalentwicklung: Endogene Potenziale sollen durch förderliche, durchlässige Lernstrukturen für die regionale Entwicklung mobilisiert und die Innovationsfähigkeit systematisch entwickelt werden (vgl. Matthiesen/ Reutter 2003). An einem abgeschlossenen bundesgeförderten Programm zur „Lernenden Region“ (vgl. Nuissl u. a. 2006) beteiligten sich die Volkshochschulen fast flächendeckend. Innovative Lernformen wurden kooperativ erprobt, ein organisationsübergreifendes Weiterbildungsmarketing aufgebaut, die Bildungsberatung intensiviert und die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Politikfeldern ausgebaut (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009). Teilweise stellten die Volkshochschulen in diesen Netzwerken ihre Supportstrukturen zur Verfügung, um die gemeinsamen Aufgaben inhaltlich und administrativ adäquat zu bearbeiten. Die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken entspricht auch den Anforderungen des sich aus dem Konzept des Lebenslangen Lernens ergebenden Zusammenwirkens der unterschiedlichen Bildungssektoren (beispielsweise in der Erzieherausbildung, der Ganztagschule, des Sprachenangebots der Hochschulen oder der Seniorenuniversität).
- b) Die zweite Vernetzungsvariante liegt in der Integration der kommunalen Bildungs- und Kulturdienstleistungen, um sich zum einen mit den öffentlichen Dienstleistungen keine eigene Konkurrenz zu schaffen und zum anderen vorhandene Synergiepotenziale besser zu nutzen. Städtische Bibliotheken und Volkshochschulen repräsentieren beispielsweise unterschiedliche Zugänge zum Wissenserwerb und zur reflexiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sprechen dabei erfahrungsgemäß unterschiedliche Milieus an, ein inhaltliches Zusammenwirken ermöglicht Übergänge (vgl. Stang/Puhl 2001). Aktuellerweise wird in Nürnberg das städtische Bildungszentrum und die städtische Bibliothek in einen kommunalen Bildungscampus zusammengeführt (vgl. www.bildungscampus.nuernberg.de). Weitergehende Modelle führen Kulturamt, Museen, Archive, Bibliotheken und VHS zusammen (vgl. von Küchler 2007). An manchen Orten übernimmt die VHS auch die Funktion des Anbieters für Fortbildungsangebote innerhalb der städtischen Personalentwicklung. Hier werden die unterschiedlichen Einrichtungen organisatorisch und personell zusammengefasst. Sie bietet ein flexibles, vernetztes, fachbereichs- und ressortübergreifendes Angebot. Nicht allein Einsparungspolitik steht im Vordergrund, sondern die Ausgestaltung neuer ressortübergreifender Lernangebote, um die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen und neue Zielgruppen zu erschließen. Die Erfahrungen aus örtlichen Modellen lassen positive Entwicklungen vermuten:

„Es werden steigende Nutzerzahlen im VHS-Bereich und im Bereich Stadtarchiv, erhebliche Steigerungsraten in der Medienausleihe und in den Anmeldezahlen der Bibliothek verzeichnet, ausgelöst vor allem durch das transparent und einladend wirkende Raumangebot mit hervorragender medientechnischer Ausstattung, durch die Vielzahl der neuen Angebote bzw. Angebotsformen, z. B. im Selbstlern-Treff, im Medien-Kunst-Raum oder in den verschiedenartigen Gestaltungs-Ateliers, mit deutlich erweiterten Angeboten in der kulturellen Bildung“ (Sedlack 2005, S. 32).

Wie eine europäische Expertise belegt, scheint es einen europaweiten Trend zu geben, unterschiedliche Bildungs- und Kultureinrichtungen in „Lernzentren“ mit einer breiten Palette von Bildungs-, Lern- und Beratungsangeboten zu integrieren (vgl. Stang/Hesse 2006), um der strategischen Anforderung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden.

Die hier auf der analytischen Ebene getrennten, in der realen Praxis aber oft miteinander verwobenen Vernetzungsstrategien haben in jedem Einzelfall sicherlich gewisse Besonderheiten. Sie konzentrieren sich häufig auf solche Supportdienstleistungen für das lebensbegleitende Lernen, die eine Einzelorganisation allein nicht zu leisten imstande ist. Eine umfassende lebensphasenbegleitende Bildungsberatung wird zwar in zahlreichen Projektabschlussberichten als dringend erforderlich beschrieben, stellt in der Weiterbildungslandschaft im Grunde genommen immer noch weitgehend einen ungedeckten Scheck dar. In kooperativ getragenen kommunalen Netzwerken lassen sich solche Unterstützungsleistungen eher realisieren. Solche Vernetzungsstrategien stellen an die Organisationsentwicklung komplexe Herausforderungen im Hinblick auf Organisationsidentitäten, professionelles Selbstverständnis, übergreifende Kooperationen, Marketing etc.

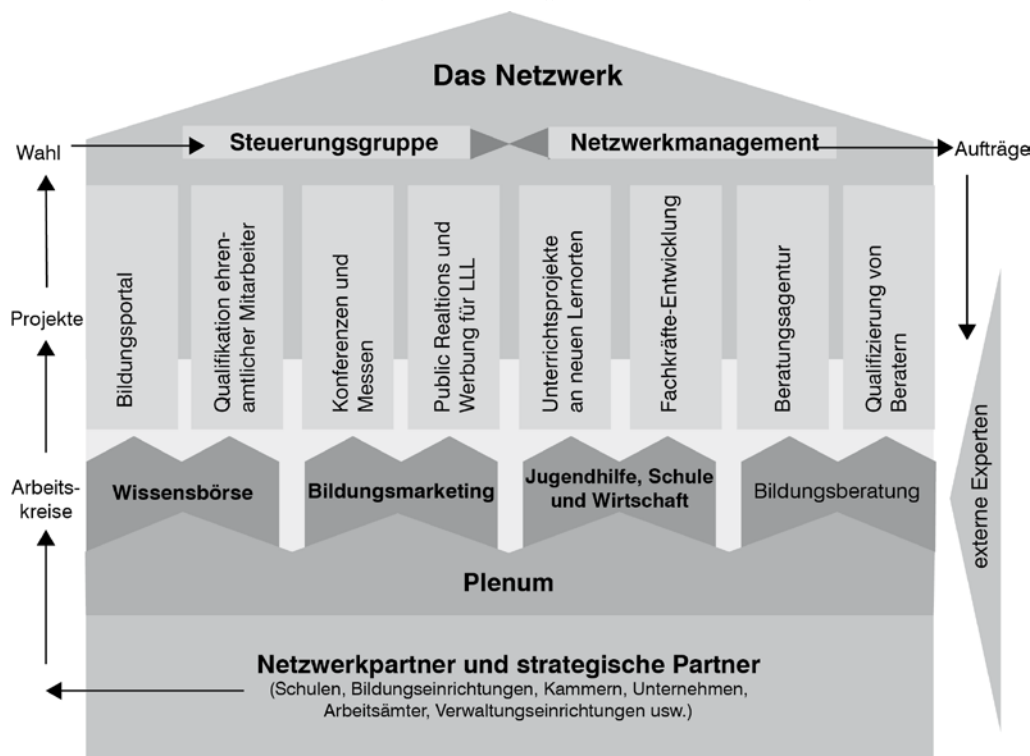


Abbildung 4: Beispiel für eine Organisationsstruktur eines Netzwerks für Lebenslanges Lernen (BMBF 2004, S. 8)

Ein kommunales Netzwerk zur Förderung des Lebenslangen Lernens ist also kein Selbstläufer. Zahlreiche Erfahrungen der Volkshochschulen verweisen auf Fragestellungen, die quasi netzwerkbegleitend immer wieder zu beantworten sind (vgl. Meisel 2009, S. 101):

- Gibt es unterschiedliche inhaltliche Auffassungen zur Strategie des Lebenslangen Lernens, wo gibt es Kontroversen?
- Umfasst die strategische Ausrichtung eine prospektive Perspektive auf ein umfassendes Verständnis des lebensbegleitenden Lernens? Wird diese auf kurzfristige Aufgaben (z. B. Nachqualifizierung) reduziert? Wie werden der Stellenwert und das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung eingeschätzt?
- Welchen Nutzen hat das Netzwerk für die Adressaten? Geraten bestimmte Adressatengruppen oder Arbeitsfelder außerhalb des Blickfeldes?
- Welchen Nutzen hat das Netzwerk für das kommunale und regionale Gemeinwesen? Erlaubt es mehr Support und Zugänge zum Lebenslangen Lernen?
- Wirkt das Netzwerk konzeptionell und inhaltlich innovativ und anreichernd oder eher einengend?
- Wie werden die Folgen unterschiedlicher Ressourcenausstattung und institutioneller Absicherung für die Zusammenarbeit im Netzwerk eingeschätzt? Lassen sich Eingangsbedingungen angleichen?
- Welche Ressourcen kann die einzelne Einrichtung in das Netzwerk einbringen?
- Erlaubt das Netzwerk das Einbringen unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen, sodass wirkliche Synergie entstehen kann?
- Welche Rollenverteilung im Netzwerk sollte angestrebt werden? Welche Rolle will die eigene Einrichtung spielen?
- Wie werden die inhaltlichen, organisatorischen und politischen Folgen der Vernetzung für die eigene Einrichtung eingeschätzt?
- Welche spezifischen Stärken kann die Einrichtung einbringen, welche Schwächen lassen sich im Netzwerk abbauen?
- Wie lässt sich ein professionelles Netzwerkmanagement realisieren?
- Was sind die Erfolgskriterien der Netzwerkarbeit, wer prüft sie?